

Matos, I. (1997). Integração escolar de minorias étnicas e de luso-descendentes em situação de retorno.

Millenium, 8

INTEGRAÇÃO ESCOLAR DE MINORIAS ÉTNICAS E DE LUSO-DESCENDENTES EM SITUAÇÃO DE RETORNO

Isabel Aires de Matos *

* Professora-Adjunta da ESEV

"As línguas não existem.
Existem pessoas que falam línguas"
Louis-Jean Calvet

Este artigo pretende contribuir para o debate sobre a introdução de um ensino bilingue nas escolas portuguesas, tendo como público-alvo as minorias étnicas e os luso-descendentes em situação de retorno.

1. Introdução

Portugal é desde o século XV um país de emigração. Povo de marinheiros e descobridores, os portugueses não só povoaram as ilhas desertas do Atlântico, como ocuparam e defenderam praças-fortes e feitorias espalhadas ao longo da costa africana e dos portos asiáticos, levando a diáspora lusa aos quatro cantos do mundo.

A partir da descoberta do Brasil, é sobretudo para o Novo Continente que se orientam as novas vagas de emigrantes. Este será, aliás, o destino predominante da emigração portuguesa até meados do nosso século.

Nos anos 60, o movimento migratório sofre uma mudança radical: a corrente transoceânica, que visava, essencialmente, as colónias (ou a ex-colónia), vê-se substituída por uma corrente intra-europeia (Arroteia, 1983). Os países escolhidos vão ser, a partir de então, os do centro da Europa, que se

encontram numa situação de crise de mão-de-obra, devida essencialmente à devastação provocada pela 2ª Grande Guerra (1).

A emigração é, assim, um fenómeno simultaneamente antigo e bem enraizado na sociedade portuguesa (2), ao contrário da imigração, que é pouco mais que inédito entre nós: não conhecemos as migrações em massa, próprias dos países do Novo Mundo, nem tão pouco as mais recentes, próprias dos países industrializados do centro e do norte da Europa, acentuadas no pós-guerra, em particular nos países directamente envolvidos no conflito mundial.

Só muito recentemente, começaram a surgir entre nós algumas comunidades de imigrantes numericamente significativas, provenientes essencialmente de países africanos (3), de entre as quais se destaca a comunidade cabo-verdiana.

Com o fim da presença portuguesa em África, após a descolonização, muitos africanos instalaram-se em Portugal à procura de melhores condições de vida, ou procuraram o nosso país como ponto de partida para uma nova migração com destino aos países da Comunidade Europeia, onde Portugal se integrou a partir de 1986.

Sendo, à partida, grupos substancialmente heterogéneos, apresentam, contudo, muitas similitudes no que diz respeito à sua inserção social e, particularmente, à integração escolar dos seus filhos.

2. Imigração e retorno: os mesmos problemas de integração

Os portugueses que emigraram fizeram-no, na sua maioria, por razões de natureza económica, perspectivando um regresso relativamente rápido ao país de origem. Se é verdade que esse retorno se tornou mítico para muitos dos nossos compatriotas no estrangeiro, não é menos verdade que um número significativo regressa definitivamente a Portugal (4).

O regresso definitivo destas populações coloca problemas de natureza vária, no que diz respeito à sua reinserção na sociedade portuguesa, mas são sobretudo os seus descendentes que maiores problemas enfrentam no momento da sua instalação entre nós. Para estes é, de facto, uma verdadeira migração, dado que um número considerável nasceu e viveu, sempre, no estrangeiro, à excepção de viagens esporádicas ao país de origem dos pais, durante o período de férias. Trata-se, invariavelmente, de

crianças e adolescentes que se reconhecem como urbanos, mas que devem integrar-se nos meios rurais de onde os pais partiram para as metrópoles europeias.

Estas dificuldades de integração são ainda mais acentuadas no caso dos imigrantes, particularmente os africanos. Frequentemente vítimas de atitudes racistas e xenófobas, o seu desenraizamento é muito grande: no momento da sua instalação entre nós, devem fazer a aprendizagem de uma nova cultura e, por vezes, de uma nova língua, adaptar-se a um habitat, em muitos casos, degradante, suportar ritmos de trabalho intensos; além disso, são maioritariamente originários de meios rurais e devem fazer a sua integração nas grandes cidades – ou na periferia destas – onde as probabilidades de encontrar trabalho são maiores. Esta conjugação de factores torna a inserção uma tarefa árdua. Os seus filhos serão, consequentemente, portadores de dificuldades acrescidas à entrada para a escola.

Estes alunos enfrentam, em primeiro lugar, problemas de natureza institucional: a equivalência de diplomas, por exemplo, coloca grandes entraves à sua integração, uma vez que é generalizada a prática da "desclassificação", i.é, a atribuição de notas inferiores às dos diplomas obtidos, ou mesmo a colocação num nível inferior àquele que o aluno frequentava no estrangeiro (5). Além disso, os professores estão, de um modo geral, pouco preparados para acompanhar este tipo de alunos; não raramente tendem a classificar como "incapacidades intelectuais" as insuficiências linguísticas, os diferentes modelos culturais e o estado de desorientação e de conflito os caracterizam (Charbit, 1988).

Se é certo que estes alunos não se encontram concentrados numa escola, ou numa região, mas disseminados um pouco por todo o país (Rocha Trindade, 1988), é inegável que há escolas que vivem esta problemática com maior acuidade; em alguns estabelecimentos de ensino eles representam mesmo a maioria da população escolar (6).

A escola, por seu lado, desempenha um papel insubstituível na integração social destes alunos. Compete-lhe, essencialmente, evitar situações de marginalização destas populações, que cada vez mais se fazem sentir, sobretudo na periferia das grandes cidades.

3. Integração escolar e língua materna

Não sendo o único problema que têm que enfrentar na escola, é inquestionável o papel a atribuir à língua portuguesa. O Português é, não só, uma das principais disciplinas do currículo, mas também a língua de ensino, o meio através do qual todos os conhecimentos são transmitidos. Possuir um domínio deficiente da língua afectará, seguramente, o conjunto das aprendizagens, bem como todo o processo de integração.

Ora, para um número muito significativo destes alunos o português não é a língua materna. Não basta ser luso-descendente, ou originário de um país africano de língua oficial portuguesa para ser lusófono. A maioria dos filhos de emigrantes que nasceram e viveram no estrangeiro, sobretudo os que foram socializados através da escola desses países, ainda que tenham frequentado aulas de Português no sistema de ensino e em casa continuem a falar a língua de origem dos pais – o que nem sempre acontece - têm da nossa língua um conhecimento parcial, quando comparado com alunos que sempre viveram em Portugal (Matos, 1991).

No caso dos imigrantes provenientes dos PALOP, é necessário desmistificar a ideia da Lusofonia (Heilmar, 1996): o facto de o português permanecer língua oficial desses países, não significa que as populações sejam lusófonas, ou que o português seja a sua língua materna. No caso destes alunos falarem português à entrada para a escola – o que, por vezes, não se verifica – ela é, frequentemente, a sua segunda língua, sendo a primeira uma língua africana, ou um crioulo de base lexical portuguesa.

Todos eles viveram em situações complexas do ponto de vista sociolinguístico, o que nos permite questionar - em muitos casos - a própria pertinência ou operacionalidade do conceito de língua materna (Dabène, 1989).

4. Educação bilingue – uma proposta de integração

Para fazer face a esta situação, cada vez mais premente em algumas escolas portuguesas, pondera-se há algum tempo a hipótese de proporcionar a este público específico um verdadeiro ensino bilingue como proposta de integração (Mesquita, 1986). São vários os programas (7) já testados neste domínio; podemos distinguir dois tipos de escolarização, consoante os objectivos a atingir: por um lado, aquele que visa a assimilação linguística e cultural, por outro, aquele que promove essa diversificação (Grosjean, 1982).

Dois tipos de programa conduzem geralmente à assimilação linguística: os programas de submersão e os programas bilingues de transição. Os primeiros caracterizam a maioria dos sistemas escolares em todo o mundo: o grupo minoritário é vítima de uma situação escolar, onde a língua de ensino não é a sua língua materna, mas a da maioria dos alunos. Se a criança não fala e não compreende a língua usada na escola, estará forçosamente condenada ao insucesso, principalmente quando a maioria dos alunos conhece bem essa língua. Esta é, também, a situação actual das minorias linguísticas no sistema de ensino português.

Os programas bilingues de transição foram criados em várias escolas americanas que integram um número significativo de alunos pertencentes a minorias linguísticas. Trata-se de um programa de transição, cujo objectivo é passar as crianças da língua do grupo minoritário para a língua do grupo maioritário. Neste programa, além da língua da escola, durante um certo período de tempo, utiliza-se igualmente a língua do grupo minoritário. No início, a criança é escolarizada 80% ou 90% do tempo lectivo na sua língua materna; à medida que progride, a língua da escola é cada vez mais utilizada, até que as aulas na língua de origem cessam completamente.

A língua materna da criança é utilizada durante os primeiros anos da vida escolar, para que ela possa acompanhar o currículo, enquanto aprende a segunda língua. A filosofia que orienta os programas bilingues de transição é que a assimilação será mais eficaz se algumas concessões forem feitas à língua e à cultura de origem da criança (Cummins, 1978).

Este tipo de programa pode ter uma duração mais ou menos longa, consoante as escolas e as línguas envolvidas, mas todos visam a "normalização" das crianças, i.é., transformá-las em monolingues na língua do grupo maioritário. Tratando-se de um período tão importante para a criança, a entrada para a escola é feita, por intermédio deste modelo, de uma forma mais progressiva e menos traumatizante do que no programa de submersão. A língua materna da criança é utilizada, durante alguns anos, para fazer a transição, como uma "ponte" para a língua segunda, que é a língua do grupo dominante e também a da escola.

É necessário, contudo, ter consciência de que ambos os programas – tanto o de submersão, como o de transição bilingue – conduzem, quase sempre, à assimilação linguística e cultural.

"As crianças podem permanecer bilingues e podem até tornar-se biculturais se a minoria tiver "força" suficiente para as reter (...), mas muitas tornar-se-ão totalmente assimiladas à cultura dominante ou sentir-se-ão alheadas tanto do grupo maioritário, como do minoritário" (Grosjean, 1982: 215).

Existem, no entanto, programas que visam promover uma verdadeira educação bilingue: os programas de manutenção e os de imersão. Os primeiros são implementados em vários países, com o objectivo de preservar ambas as línguas e culturas de crianças bilingues oriundas de grupos minoritários. Os currículos escolares propõem o ensino em duas línguas e estas servem para veicular conteúdos diferentes.

Nos programas de manutenção dos E.U.A., nas reservas índias, as crianças utilizam a língua materna para as disciplinas ligadas à cultura índia (arte, crenças e tradições) e o inglês para as disciplinas científicas. Trata-se, na opinião de Hamers e Blanc (1983), de uma situação de diglossia escolar " (...) onde se utilizam as duas línguas para a oralidade e para a escrita, mas onde estas partilham as matérias do programa; L1 está reservada aos domínios ditos "culturais" (história, arte, folclore), L2 às ciências, às técnicas e ao comércio." (Idem: 302).

O objectivo dos programas de imersão é transformar as crianças monolingues em bilingues perfeitos nas duas línguas do programa. As crianças são mergulhadas num "banho linguístico" e escolarizadas, exclusivamente, na segunda língua desde a entrada para a escola. Este programa, que numa primeira análise, pode parecer semelhante ao de submersão – já anteriormente abordado – é substancialmente diferente deste. No programa de imersão, as crianças geralmente pertencem ao grupo dominante e de maior prestígio social; todas possuem a mesma língua materna; os pais apoiam o programa e os professores têm grandes expectativas no desempenho destes alunos. Finalmente, a língua materna é introduzida, gradualmente, como segunda língua de ensino ao longo do programa (Grosjean, 1982).

Nos anos sessenta, foram realizadas várias experiências deste tipo; aquela que serviu de modelo e se tornou clássica foi a experiência canadiana da escola piloto de St. Lambert. Os pais anglófonos, que pertencem ao grupo minoritário no Quebec, pretendiam que os filhos se tornassem bilingues francês/inglês. Desiludidos com os métodos tradicionais de ensino das línguas estrangeiras, propuseram que os filhos aprendessem francês de um modo natural: que esta fosse a língua de ensino, usada desde o início da escolaridade.

"Este ensino baseia-se em duas permissas fundamentais: a primeira, que se aprende uma segunda língua da mesma forma que se aprende a primeira; a segunda, que uma língua se aprende melhor num contexto em que o aluno é socialmente estimulado a aprender a língua e a ela está exposto de uma forma natural." (Hamers et Blanc, 1983: 315).

Este projecto foi concebido e acompanhado por professores e psicólogos da Universidade McGill de Montreal. Os alunos, todos anglófonos, foram escolarizados em francês desde a pré-escolar por professores francófonos; o inglês foi introduzido três anos mais tarde, com duas aulas de trinta minutos por dia. À medida que a escolaridade avançava, havia cada vez mais tempo de aulas em inglês, de maneira que no fim do ensino secundário, um pouco mais de metade das aulas eram na língua materna dos alunos.

Como atrás ficou dito, tanto o programa de submersão, como o de transição bilingue conduzem, geralmente, à assimilação linguística e cultural; por seu lado, o programa de imersão foi testado com êxito assinalável apenas no caso de a língua materna dos alunos ser a de maior prestígio (Cummins and Swain, 1986). Assim, se o ensino bilingue que se procura implementar tiver por objectivos a preservação e a valorização das línguas e das culturas das minorias linguísticas, aquele que melhores condições oferece parece ser o programa de manutenção.

Partindo do pressuposto de que não se trata de ensinar a língua oficial do país de onde a criança é originária, mas a sua língua materna, qualquer que seja o idioma em questão, este ensino deveria responder a três funções, segundo Dabène (1989): em primeiro lugar uma função de acolhimento, que teria como objectivo principal a redução da distância entre a escola e a família e que teria em consideração a língua tal como é praticada pela criança. Esta fase, transitória, seria completada por duas outras, em níveis mais avançados da escolarização. Seguidamente, a função de estruturação faria "(...) da língua o motor de aquisição das capacidades fundamentais de reflexão e de raciocínio. Esta função, tradicionalmente reservada ao idioma dominante, deve poder realizar-se através das duas línguas em presença." (Idem: 183). Finalmente, uma função de legitimação elevaria a língua minoritária ao nível da língua dominante; isto implicaria a integração efectiva da língua nas actividades escolares, assim como a igualdade de tarefas atribuídas a ambas.

Ora, como o óptimo é, muitas vezes, inimigo do bom, começemos por criar nas escolas portuguesas, cujo número de alunos o justifique, um programa de transição, onde as crianças que não falam e não

compreendem português – ou que o fazem com sérias dificuldades - sejam acolhidas por professores da sua língua materna, bem como por docentes habilitados para o ensino do português como segunda língua, de maneira a serem acompanhadas durante os primeiros anos de escolaridade, deixando, assim, de estar "abandonadas", para que, anos mais tarde, a sociedade não venha a ser vítima do gueto para onde a escola as atirou.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARROTEIA, J. C. 1983 A emigração portuguesa – suas origens e distribuição. Lisboa : Biblioteca Breve.

CHARBIT, Y. 1988 "L'intégration des jeunes d'origine immigrée en Europe: bilan et perspectives" *Revue Européenne des Migrations Internationales* 4/3: 147-151.

CUMMINS, J. 1978 "Educational implications of mother tongue maintenance in minority-language groups" *La Revue Canadienne des Langues Vivantes* 34/3: 395-416.

CUMMINS, J. and M. SWAIN 1986 *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Practice*. New York: Longman.

DABENE, L. 1989 "Problèmes posés par l'enseignement des langues minorées" in PY, B. et R. JEANNERET (Eds.), *Minorisation linguistique et interaction*. Neuchâtel: Ed.Univ./Droz, 179-184.

GROSJEAN, F. 1982 *Life with two languages. An introduction to bilingualism*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.

HAMERS J. F. et M. BLANC 1983 *Bilinguisme et bilinguisme*. Bruxelles: Pierre Mardaga.

HEILMAIR, H.-P. 1996 "A desmistificação da ideia de Lusofonia: ponto de partida necessário para o ensino do Português como 2ª Língua nas comunidades africanas" in Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Relatório sobre o ensino da Língua Portuguesa como 2ª Língua. Forum de Reflexão sobre Formação de Professores (anexo 5). Curia, 23 e 24 de Maio.

MATOS, I. A. 1991 *Le bilinguisme des jeunes issus de l'immigration portugaise en France*. Thèse de Doctorat sous la direction de L. Dabène. Grenoble: C.D.L, Université Stendhal – Grenoble III.

MESQUITA, A. 1986 "Educação bilingue para filhos de emigrantes" *Jornal de Psicologia* 5/2, Porto: 12-16

ORIOL, M. 1988 *Les variations de l'identité. Etude de l'évolution de l'identité culturelle des enfants d'émigrés portugais en France et au Portugal*. Nice: IDERIC, Université de Nice.

ROCHA-TRINDADE, M.- B. 1988 *População escolar directa e indirectamente ligada à emigração*. Lisboa, Universidade Aberta.

NOTAS:

1. Entre 1960 e 1973, perto de um milhão e meio de portugueses deixou o país em direcção à Europa. Nesse mesmo período, quase um milhão fixou-se em França; deste número, mais de metade abandonou o país clandestinamente.
2. Estima-se em cerca de 5 milhões o número de portugueses e luso-descendentes que, actualmente, residem no estrangeiro.
3. São pouco mais de 200 mil os estrangeiros residentes em Portugal; deste número cerca de 100 mil são oriundos dos PALOP.
4. Embora não existam dados estatísticos rigorosos sobre os regressos definitivos, nem em Portugal, nem na maior parte dos países de imigração, os números geralmente avançados apontam para 25.000 a 40.000 regressos por ano durante a década de 80, tendo esse número descido significativamente nos anos 90.
5. Oriol (1988) alerta para o facto de, apesar de Portugal ter assinado a Convenção de Haia, reinar a total arbitrariedade na atribuição de equivalências.
6. Na Damaia - periferia de Lisboa - assim como em algumas escolas da margem sul do Tejo estes alunos representam, actualmente, a maioria da população escolar.
7. Mantemos aqui o termo programa, porque ele nos parece correcto enquanto conjunto de acções ordenadas, metas e modos de intervenção. Na escola portuguesa este termo diz respeito, fundamentalmente, ao que está estipulado para ser ensinado e aprendido numa determinada disciplina. Cremos, no entanto, que tal "disparidade de sentido" não causará perturbação aos leitores deste artigo.